

Seitter, Wolfgang

## **Zeitformen (in) der Erwachsenenbildung. Eine historische Skizze**

*Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 3, S. 305-316*



Quellenangabe/ Reference:

Seitter, Wolfgang: Zeitformen (in) der Erwachsenenbildung. Eine historische Skizze - In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 3, S. 305-316 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-71478 - DOI: 10.25656/01:7147

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-71478>

<https://doi.org/10.25656/01:7147>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipt.de](mailto:pedocs@dipt.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Zeit*

*Jochen Kade/Wolfgang Seitter*

Einführung in den Thementeil ..... 303

*Wolfgang Seitter*

Zeitformen (in) der Erwachsenenbildung. Eine historische Skizze ..... 305

*Gert Biesta/John Field/Michael Tedder*

A time for learning: Representations of time and the temporal dimensions  
of learning through the lifecourse ..... 317

*Christiane Hof/Jochen Kade/Monika Fischer*

Serielle Bildungsbiographien – Auf dem Weg zu einem qualitativen  
Bildungspanel zum Lebenslangen Lernen ..... 328

*Matthias Herrle/Sigrid Nolda*

Die Zeit des (Nicht-)Anfangens. Zum Prozessieren von Erreichbarkeit und  
Vermittlungsbereitschaft in der Etablierungsphase pädagogischer Interaktion ..... 340

*Sabine Schmidt-Lauff*

Ökonomisierung von Lernzeit – Zeit in der betrieblichen Weiterbildung ..... 355

*Burkhard Schäffer*

Bildung in der Mitte des Lebens? Zeithorizonte und Altersbilder  
von „Babyboomern“ ..... 366

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Zeit“ ..... 378

## *Allgemeiner Teil*

*Jürgen Budde*

Insenzierte Mitbestimmung?! – soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag .....	384
--	-----

*Klaus Zierer*

Pädagogik als System. Kritisch-konstruktive Überlegungen zum Systemdenken in der Pädagogik .....	402
---	-----

*Torsten Schwan*

„Ich werde rücksichtslos gegen den Liberalismus, Demokratie und das Judentum schreiben und reden“ – zum Rassismus und Antisemitismus in der Jenaplan-Pädagogik nach 1933 .....	414
--	-----

## *Besprechungen*

*Maya Kandler*

Werner Michl: Erlebnispädagogik .....	437
Bernd Heckmair/Werner Michl: Erleben und lernen .....	437
Torsten Fischer/Jörg W. Ziegenspeck: Erlebnispädagogik .....	437

*Klaus Zierer*

Ewald Terhart: Didaktik – Eine Einführung .....	440
---	-----

*Gertrud Nunner-Winkler*

Garz, Detlef: Lawrence Kohlberg – An Introduction .....	443
---	-----

*Frauke Stübig*

Mechtild Oechsle/Helen Knauf/Christiane Maschetzke/Elke Rosowski: Abitur und was dann? .....	446
---	-----

*Klaus Prange*

Margit Stein: Allgemeine Pädagogik .....	449
--	-----

*Bernhard Schmidt*

Christine Zeuner/Peter Faulstich: Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung .....	451
---	-----

## *Dokumentation*

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2009 .....	454
Pädagogische Neuerscheinungen .....	492
Impressum .....	U 3

Wolfgang Seitter

# Zeitformen (in) der Erwachsenenbildung.

*Eine historische Skizze*

**Zusammenfassung:** Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Erwachsenenbildung und Zeit. Dabei geht er von der These aus, dass der zunehmenden Extensivierung freier Zeit eine zunehmende Intensivierung didaktischer Zeitformate und infrastruktureller Zugangsmöglichkeiten für das Lernen Erwachsener entsprach. Diese Temporalisierung von Erwachsenenbildung korrespondierte zudem mit einer dramatischen Begriffsverschiebung, die den Adressatenbezug des Lernens (Volksbildung, Erwachsenenbildung) durch den Zeitbezug (Weiterbildung, Lebenslanges Lernen) ersetzte. Die altersspezifischen Adressierungen, die mit diesen unterschiedlichen Begrifflichkeiten verbunden waren, standen ihrerseits in einem engen Entsprechungsverhältnis zu den Sterblichkeitsmustern, wie sie die historische Demographie herausgearbeitet hat.

Das Lernen im Erwachsenenalter vollzieht sich – wie in jedem Alter – in der Zeit. Lernen (ver-)braucht Zeit. Zeit stellt daher eine zentrale Kategorie der Pädagogik dar, sowohl mit Blick auf die sozialen Bedingungen des Lernens als auch in Bezug auf seine didaktische Gestaltung. Trotz dieser Zentralität von Zeit im pädagogischen Prozess und biographischen Verlauf ist ihre erziehungswissenschaftliche Erforschung noch weitgehend ein Desiderat.<sup>1</sup> In der Erwachsenenbildung wird diese Lücke noch insofern verschärft, als das Erwachsenenlernen und die dafür notwendigen Zeitressourcen erst in einem langen historischen Prozess eine breitere gesellschaftliche Anerkennung gefunden haben und die Lebenslaufbedeutsamkeit des Lernens über das Kinder- und Jugendalter hinaus erst in der jüngsten Gegenwart als gesellschaftliche Normalität und Erwartungshaltung akzeptiert und kommuniziert wird.<sup>2</sup>

Der vorliegende Aufsatz versteht sich insofern als eine (erste) Rekonstruktion von Zeit und Erwachsenenbildung in einer dreifachen (historischen) Perspektive: In einem ersten *sozialgeschichtlichen* Schritt werden die Etablierung zeitlicher Ressourcen und die Ausdifferenzierung erwachsenenpädagogischer Zeitformate beleuchtet sowie die Korrespondenz von zeitlicher Extensivierung und didaktischer Intensivierung aufgezeigt (1). In einem zweiten *begriffshistorischen* Schritt wird der semantische Wandel nachgezeichnet, in dem der Erwachsene in einem zunehmend radikalisierten Zeitbezug nicht

- 1 Erst in jüngerer Zeit mehrten sich die Studien, die Zeit in einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive thematisieren (vgl. etwa Dörpinghaus 2005). Für den Bereich der Erwachsenenbildung vgl. Schmidt-Lauff 2009.
- 2 Allerdings bildet die starke Rezeption biographietheoretischer Überlegungen in der Erwachsenenbildung seit Mitte der 1980er Jahre ein gewisses Gegengewicht, wobei die erwachsenenpädagogische Biographieforschung die Kategorie der Zeitlichkeit bisher nicht systematisch ausgearbeitet hat.

mehr als fixe, starre Größe, sondern als temporalisierte, veränderungsfähige und lernbereite Figur thematisiert wird (2). In einem letzten – eher *zeitdiagnostisch* ausgerichteten – Schritt wird schließlich die Verbindung von Zeitlichkeit und Bildungsverteilung im Lebenslauf aus der Perspektive historischer Demographieforschung gedeutet (3).

## 1. Ausdehnung und Gestaltung von Freizeit als Bildungszeit

Die Bereitstellung von Zeit als individueller und gesellschaftlicher Ressource, die von Erwachsenen für eigene Bildungszwecke verausgabt werden kann, ist alles andere als selbstverständlich und wurde in modernen Gesellschaften erst in einem langen Prozess gesellschaftlicher Institutionalisierung möglich. Gesellschaftlich anerkannte und legitimierte Zeit als Voraussetzung für die Bildungsbeteiligung von Erwachsenen war zunächst eng mit der Entwicklung und Institutionalisierung von ‚Freizeit‘ als potentieller Bildungszeit verbunden. In dieser Perspektive stellte insbesondere die gesellschaftliche Durchsetzung des Achtsturentags, spätestens seit Beginn der Weimarer Zeit, einen Meilenstein für die Geschichte der Erwachsenenbildung dar. Erst die freie Verfügung über einen zunehmend längeren Abend oder ein zusammenhängendes Wochenende ermöglichte eine kontinuierliche(re) Bildungsteilnahme bzw. schuf die zeitlichen Voraussetzungen für ein Massenpublikum, an organisierter Erwachsenenbildung überhaupt teilzunehmen oder regelmäßige(re) Formen des selbstgesteuerten Lernens (wie etwa das Lesen) zu kultivieren. Einen weiteren Schub in dieser Richtung brachte dann die Einführung bezahlten Urlaubs, der es Individuen erlaubte, über einen längeren Zeitraum hinweg auch intensivere Formen von Bildung wahrzunehmen. Achtsturentag und bezahlter Urlaub eröffneten somit die Chance für einen größeren sozialen Adressatenkreis, an organisierter Erwachsenenbildung teilzunehmen und die engen zeitlichen Grenzen zu überschreiten, die bis dahin der lern- und bildungsbezogenen Kultivierung der eigenen Persönlichkeit oder der berufsbezogenen Fortbildung über das arbeitsintegrierte Lernen hinaus gesetzt waren (vgl. Huck 1982; Giesecke 1983).<sup>3</sup>

### 1.1 Didaktische Zeitformate

Parallel zur Ausweitung zeitlicher Korridore für ‚freie Zeit‘ differenzierten sich auch die Zeitformen der Erwachsenenbildung aus, die als didaktische Arrangements des Lernens eng an die Entwicklung gesellschaftlich und individuell verfügbarer Zeit gekoppelt waren. Das Spektrum der erwachsenenpädagogischen Zeitformen korrespondierte dabei in spiegelbildlicher Übereinstimmung mit dem gesellschaftlichen Spektrum zeit-

3 Zum Zusammenhang zwischen der Ausweitung zeitlicher Ressourcen und der zunehmenden Inklusion eines größeren Adressatenkreises in die Erwachsenenbildung vgl. auch Seitter 2009, S. 814ff.

licher Beteiligungsformen. In der historischen Verlaufsperspektive zeigt sich von daher eine nicht zufällige Kombination aus zunehmender *Extensivierung* von frei verfügbarer Zeit und zunehmender *Intensivierung* der didaktischen Formenvielfalt (vgl. Seitter 2007, S. 48ff.):

- Im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert war der Sonntag als einzig verfügbarer freier Tag die privilegierte Zeit für Bildung und Lernen. Während der Kirchgang und die Predigt gerade im protestantischen Milieu zentrale Zeitfenster für eine aufgeklärt-rationalistische Belehrung der Gemeinde durch die Pfarrer darstellten, verkörperte die Sonntagsschule den säkularen Ort der sonntäglichen Bildungspflege.
- Im Verlauf des 19. und mit Beginn des 20. Jahrhunderts fanden die geselligen, kulturellen und edukativen Bestrebungen der breiten Bevölkerungsschichten auch immer mehr in den Abendstunden statt. Abendklassen, Abendkurse, Abendveranstaltungen, Vorträge, Vortragsreihen, Arbeitsgemeinschaften, etc. in Vereinen, *Abend*-schulen oder *Abend*volkshochschulen ermöglichten eine kontinuierlich-diskontinuierliche Bildungsbeteiligung, die von einer Stunde bis zu mehreren Stunden pro Abend reichen konnte.
- Auch die Möglichkeiten des Wochenendes wurden seit Beginn des 20. Jahrhunderts zunehmend genutzt für längere Schulungen etwa zur Ausbildung von Funktionären oder Multiplikatoren im kirchlichen, gewerkschaftlichen oder sozialdemokratischen Milieu.
- Mit der Etablierung bezahlten Urlaubs entwickelten sich weitere – auch experimentell angelegte – Zeitformate: Wanderurlaube, Städtereisen, Freizeitaufenthalte am Meer, Auslandsaufenthalte, etc. wurden unter erwachsenenpädagogischen Gesichtspunkten konzipiert und zu zeit- wie zumeist auch vorbereitungsintensiven Formen des Lernens Erwachsener ausgestaltet.
- Für jüngere Erwachsene schließlich wurden in den 1920er Jahren Heimvolkshochschulen als längere (berufs-)biographische Moratorien eingerichtet. Die dort angebotenen Intensivkurse, die meist ein halbes Jahr dauerten, galten als Idealform von Erwachsenenbildung mit entsprechenden zeitlichen Wirkungsannahmen für die Nachhaltigkeit und Ausbreitung von Erwachsenenbildung.

Die Kombination von zeitlicher Extensivierung und inhaltlicher Intensivierung zeigt sich insbesondere in der Entwicklung von zeitlich und inhaltlich gestaffelten Angebotsformen wie dem Einzelvortrag, der Vortragsreihe, der Arbeitsgemeinschaft und der wissenschaftlichen Vereinigung/Lerngruppe. Die Parallelität und/oder konsequente Folge dieser Angebotsformen wurde in vielen Volkshochschulen als aufsteigende Linie einer zunehmend intensiveren Bildungsbeteiligung konzipiert, die – auch angeregt durch ausländische Vorbilder wie die *tutorial class* – einer verstärkten Didaktisierung unterlag. Durch die vermehrte kommunikative Ausgestaltung und Rückkoppelung (Fragekästen, schriftliche Ausarbeitungen, Leitfäden, Diskussionen), durch die Nutzung visueller Hilfsmittel (Skiotikon, Lichtbild) und durch die aktive Selbstbeteiligung (Experiment, Erkundung) sollte wissenschaftliches Wissen popularisiert, in systematisierter Form

dargeboten sowie selbstgesteuert angeeignet werden.<sup>4</sup> Zeitliche Ausdehnung, inhaltliche Vertiefung und didaktische Variation standen somit in einem Entsprechungsverhältnis und ermöglichten die gleichzeitige Bedienung unterschiedlichster Grade von Bildungsbeteiligung.

Einen weiteren Schub der gesellschaftlichen Institutionalisierung von Zeitressourcen für die Bildungsbeteiligung Erwachsener brachten dann erst wieder die Diskussionen der 1960er Jahre mit Konzepten wie *recurrent education* oder *lifelong learning* und ihrer konkreten Umsetzung etwa durch die Bildungsurlaubsgesetze, die eine bezahlte Freistellung von Arbeit für Bildung als individuell einklagbares Recht vorsahen. In inhaltlich-didaktischer Hinsicht entsprach die Idee eines kontinuierlichen Wechsels zwischen Arbeit und Bildung der Modularisierung und konsekutiven Ausgestaltung von Bildungsgängen (Bochumer Plan, Schulenberg Plan), aber auch der forcierten Entwicklung von Medienverbundsystemen und Selbstlernzentren.

## 1.2 Limitierung zeitlicher Limitierungen: Öffnungszeiten und mediale Erwachsenenbildung

Neben diesen zeitlich wie inhaltlich gestaffelten Didaktikformaten, die sich allmählich im Bereich der organisierten Erwachsenenbildung etablierten, kam es – mit Blick auf die Limitierung von Bildungsbeteiligung durch zeitliche Festlegungen – einerseits zu einem zeitsensibleren Umgang mit der kulturellen Infrastruktur der Städte, andererseits zur Entwicklung medialer Erwachsenenbildung als zeitungebundene Form des Lernens.

Mit Blick auf adressatenfreundlichere Öffnungszeiten wurde insbesondere im kommunalen Bereich seit Ende des 19. Jahrhunderts über die Zugangsmöglichkeiten breiterer Bevölkerungsschichten zur kulturellen kommunalen Infrastruktur (Museen, Theater, Oper) debattiert. Diese Debatte stand auch und gerade im Kontext der sozialen Frage des ausgehenden 19. Jahrhunderts, in der soziale Differenzen als Bildungsdifferenzen gedeutet und Möglichkeiten gesucht wurden, die Bildungs-, Lern- und kulturellen Teilhabechancen für die berufstätige Bevölkerung systematisch zu erweitern. Die Öffnung der kulturellen Infrastruktur am frühen Abend oder am Sonntag galt daher als Ausdruck einer umfassenden Daseinsvorsorge mit entsprechenden Teilhabemöglichkeiten der Bevölkerung an den nationalen Kulturgütern.<sup>5</sup>

4 Vgl. exemplarisch für diese Form einer aufsteigenden Zeit- und Inhaltsintensität die entsprechenden Angebote der Volkshochschulen in Frankfurt/Main (Seitter 1990) und Wien (Filla 2001).

5 Vgl. für diesen Prozess die Aktivitäten des Frankfurter Ausschusses für Volksvorlesungen in Seitter 1990, S. 67f. Für den Bereich der Museen wird die Frage der zeitlichen Zugänglichkeit und des damit verbundenen Wandels der Museen von einem Ort der sozial exklusiven und zeitlich limitierten Bildung zu einem Ort der breiten, öffentlich zugänglichen, popularisierenden Aneignungsunterstützung ausführlich behandelt in Kretschmann 2006.



Die Limitierung von Bildungsbeteiligung durch zeitliche Festlegungen und Ressourcenvorhaltungen wurde dagegen schon im 18. Jahrhundert als ein gesellschaftliches Problem diskutiert. Eine – und zudem privilegierte – Antwort bestand bereits damals in der Verbreitung medialer Volksaufklärung als zeitunggebundene Form des Lernens. Moralische Wochenzeitschriften, populäre Lesestoffe, Gesundheitskatechismen oder hauswirtschaftliche Ratgeber wurden zu bevorzugten – orts- und zeitungebundenen – Medien einer allgemeinen, politischen, gesundheitlichen oder ökonomischen Aufklärung und Erziehung, die einem breiteren Publikum den – relativ niedrigschwelligen – Zugang zu Bildungsgelegenheiten ermöglichten (vgl. Siegert 1978; Böning/Schmitt/Siegert 2007). In dieser Hinsicht lassen sich nicht nur die mediale Volksaufklärung des 18. Jahrhunderts, sondern auch die weitere Geschichte der Medien im Kontext der Erwachsenenbildung als einen Versuch verstehen, die zeitlichen Bindungen aufzulockern, die die Beteiligung (berufstätiger) Erwachsener an Lernveranstaltungen behinderten. Lektüre und Film – sowie im späteren Verlauf des 20. Jahrhunderts Radio, Fernsehen, Medienverbünde und Internet – ermöglichten allerdings nicht nur zeitunggebundene(re) Formen des Lernens, sondern setzten auch einen zeitgeschulten und zeitdisziplinierten Erwachsenen voraus, der in der Lage war, verantwortungsvoll mit seiner Zeit umzugehen. Daher ist es kein Zufall, dass der die Ausbreitung der Medien begleitende pädagogische ‚Schunddiskurs‘ über Schundliteratur, Schundfilm oder Schundkino immer auch einen Diskurs über Zeitdisziplin als Voraussetzung für Lerndisziplin darstellte (vgl. entsprechende Hinweise bei Hoffmann 2008, S. 44).

### 1.3 Zeit als Inhalt von Erwachsenenbildung

Zeit und Zeitdisziplin lassen sich allerdings nicht nur in den Medien als (begleitendes) Thema von Erwachsenenbildung nachweisen, sondern können generell als Inhalt von Erwachsenenbildung rekonstruiert werden – und zwar in der doppelten Funktion als lebenszeitbezogene Bewältigungs- und alltagszeitbezogene Gestaltungsaufgabe.

Die Auseinandersetzung mit der Zeitlichkeit des (eigenen) Lebens bildete seit der Antike einen kontinuierlichen Referenzpunkt philosophischen, theologischen und pädagogischen Denkens. Im Mittelalter – und bis in die Neuzeit hinein – widmete sich insbesondere die pastoraltheologische Literaturgattung der *ars moriendi* der Aufgabe, dem Menschen „die Vorläufigkeit des Lebens unter dem Gesichtspunkt der Endgültigkeit“ (Heinz-Mohr 1979, S. 156) zu lehren.<sup>6</sup> Vorstellungen über die Entwicklungsaufgaben der Lebensalter und die damit verbundenen bildungsbezogenen Herausforderungen wurden systematisch vor allem mit der *Pampaedia* des Johann Amos Comenius begründet, der ein Konzept lebensumgreifender Bildung für alle Altersstufen vorlegte und dem Greisenalter (*schola senii*) dabei die Zuspitzung auf das Wesentliche zuordnete. Die Thematisierung der Bildung im Alter und der Bildung hin zum Alter wurde im 18. und

<sup>6</sup> Gegenwartsbezogene Varianten dieses Ansatzes finden sich etwa im Konzept der Abschiedlichkeit, wie es Verena Kast (2008, S. 157ff.) vorgelegt hat.

19. Jahrhundert schwerpunktmäßig von der Altenseelsorge, dann zunehmend von der Sozialarbeit wahrgenommen. Als organisatorisch ausgestalteter Inhaltsstrang von Erwachsenenbildung wurde Altenbildung erst seit Mitte des 20. Jahrhunderts aufgebaut, dann allerdings mit zunehmender Geschwindigkeit und Inhaltsbreite (zu den verschiedenen Phasen und Institutionalisierungsformen der Altenbildung vgl. Kade 2007, S. 51ff.).

Eine weitere Komponente zeitbezogener Erwachsenenbildung bestand in der Konzeptionierung und Bearbeitung von Freizeit als einer pädagogischen Gestaltungsaufgabe. Denn die Verfügbarkeit über freie Zeit war nicht nur eine Frage einer gesellschaftlich lang umkämpften Neueinteilung von Zeitressourcen, sondern auch eine Frage der ‚richtigen‘ Verwendung dieser Ressource. Freizeit galt als gefährdete Zeit, als Zeit potentieller Ausschweifung, die einer gesellschaftlich-pädagogischen Anleitung bedurfte.<sup>7</sup> Auch die Erwachsenenbildung beteiligte sich seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert an diesem Diskurs über die sinnvolle Ausgestaltung von Freizeit. Einer der führenden Zeittheoretiker in dieser Diskussion war der Publizist und Freizeitpädagoge Fritz Klatt, der in seinem Freizeit- und Volkshochschulheim Prerow in den 1920er Jahren nicht nur für eine pädagogisch angeleitete Freizeitbetätigung sorgte, sondern auch ausgiebige kursbezogene Zeitstudien unternahm sowie das Phänomen der Zeit im ‚Maschinenzeitalter‘ grundlagentheoretisch und gesellschaftskritisch beleuchtete (vgl. Ciupke 1996).

Neben der Altersbildung und der freizeitpädagogischen Erwachsenenbildung trat ebenfalls seit den 1920er Jahren die biographiebezogene erwachsenenpädagogische Arbeit, welche die Lebensgeschichte und das biographische Erzählen zum Ausgangspunkt der eigenen Arbeit machte. Insbesondere in der ‚intensiven‘ Bildungsarbeit der Arbeitsgemeinschaft, des Arbeitslagers oder der Heimvolkshochschulen wurde der lebenslaufbezogenen Bedeutsamkeit und auch Voraussetzungshaftigkeit der Bildungsteilnahme nachgespürt. Erzählen als Frühform der biographischen – seit den 1980er Jahren in der Erwachsenenbildung verbreiteten – Methoden fand daher nicht nur in der literarischen Erzählung des 18. und 19. Jahrhunderts Anwendung, sondern wurde spätestens seit den 1920er Jahren auch im interaktiv gebundenen Sprechen über die eigene Lebens- und Bildungsgeschichte praktiziert.<sup>8</sup>

Altersbildung, Freizeitpädagogik und biographiebezogene Erwachsenenbildung bilden in historischer Perspektive eine Trias, in welcher der Zeitbezug der Erwachsenenbildung inhaltlich gewendet wird und in der sowohl Lebenszeit wie Alltagszeit als Inhaltsgegenstand von Erwachsenenbildung bearbeitet werden. Seit den 1960er Jahren wird diese Trias ergänzt durch weitere inhaltsbezogene Zeitformate wie etwa Ge-

7 Zu den unterschiedlichen Thematisierungsformen von Freizeit aus Sicht der Schulpädagogik, der Seelsorge und der Sozialpolitik vgl. bereits Opaschowski 1976, S. 18ff.

8 Zur Bedeutsamkeit des Erzählens in der Erwachsenenbildung vgl. Hof 1995. Auch das in der Erwachsenenbildung zentrale Prinzip der Teilnehmerorientierung nahm seinen Ausgang von der Reflexion über die Abhängigkeit des Lernens von der Lebensgeschichte und setzte damit (biographische) Zeitlichkeit an den Beginn didaktischer Reflexion, ohne allerdings diese Setzung im weiteren Verlauf der wissenschaftlichen Bearbeitung systematisch zu reflektieren oder zu erforschen.

schichts- und Zukunftswerkstätten, die den lokalen Nahraum für eine vergangenheitsbezogene Aufarbeitung bzw. den visionären Zukunftsblick für eine alternative Neuausrichtung der Gegenwart betonen. Seit den 1990er Jahren lassen sich dann schließlich verstärkt Angebotsformen nachweisen, welche den Umgang mit Zeit im Sinne eines effektiven Zeitmanagements oder im Sinne alternativer Lebenszeitformate (Sabbatical, Alterszeitzeit, Work-Life-Balance, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, etc.) thematisieren.<sup>9</sup> Diese Zeitformate weisen darauf hin, dass mit dem lebenslangen Lernen nicht nur der Zeitbezug zu einem Gegenstand kontinuierlicher reflexiver Dauerbearbeitung wird, sondern veränderte (Zeit-)Proportionen und (Zeit-)Abläufe das Lebenslaufregime postmoderner Gesellschaften bestimmen.

## 2. Von der transitorischen zur permanenten Erwachsenenbildung: begriffshistorische Verschiebungen

Eng verbunden mit der zeitlichen Ausdehnung und gesellschaftlichen Legitimierung von lernbezogenen Beteiligungsspielräumen für Erwachsene ist eine zunehmende Veränderung in der gesellschaftlichen Thematisierung und Bedeutungszuweisung von Erwachsenenlernen. Pointiert formuliert kam es im Verlauf des 20. Jahrhunderts zu einer Institutionalisierung des Erwachsenenlernens, die die mit der Etablierung der Schulpflicht im 18. Jahrhundert beginnende altersständische Bildungsverteilung zwischen einer lernintensiven Kindheitsphase und einer lernentlasteten Erwachsenenphase aufbrach und in ein lebenslaufbezogenes Lernkontinuum verwandelte. Während das Erwachsenenlernen im 18., 19. und noch beginnenden 20. Jahrhundert als eine zeitlich begrenzte Maßnahme mit einem zumeist kompensatorischen Charakter angesehen wurde, avancierte es spätestens seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu einer gesellschaftlichen Dauererwartung (vgl. Schulenberg 1961). Diesem Wandel von einer transitorischen zu einer permanenten Erwachsenenbildung mit seiner Institutionalisierung des erwachsenen Lernalters als gesellschaftlicher Erwartungshaltung entsprach ein begriffshistorischer Wandel, in dessen Verlauf sich der Zeitbezug des Erwachsenenlernens zunehmend radikalisierte. Die Begriffsverschiebung von der Volksbildung über die Erwachsenenbildung zur Weiterbildung und zum lebenslangen Lernen markiert genau diese zunehmende Temporalisierung der Erwachsenenbildung in einem Prozess von zweihundert Jahren (vgl. Seitter 2001).

*Volksbildung* als altersunspezifischer Kollektivsingular umfasste insbesondere in der Perspektive sozialer Segmentierung die Mitglieder des sogenannten niederen Volkes.<sup>10</sup> Die Aufgaben der Volksbildung waren angelegt als zeitlich begrenzte, gelegentliche und vorübergehende Maßnahmen zur besseren Bewältigung kollektiver Reproduktionsprozesse, zur beruflich-praktischen Anpassungsfortbildung oder zur christlich-religiösen

<sup>9</sup> Zu diesen und weiteren Zeitdimensionen gegenwärtiger Erwachsenenbildung vgl. Schmidt-Lauff 2009, S. 217ff.

<sup>10</sup> Als zweite Bedeutungsvariante lässt sich insbesondere gegen Ende des 19. Jahrhunderts ein emphatischer Ganzheitsbegriff ausmachen, der sich auf alle Gesellschaftsmitglieder bezog.

Moralisierung. Der Adressat von Volksbildung war nicht der Erwachsene als Individuum oder als Träger abstrakter Werte, sondern als milieuspezifisches Glied eines umfassenden, ständisch gegliederten Volksganzen. Erst der Begriff *Erwachsenenbildung*, der seit Beginn des 20. Jahrhunderts den Begriff Volksbildung zunehmend ablöste, signalisierte eine altersspezifische Begrenzung der Bildungsarbeit auf einen Individualadressaten. Der Erwachsene sollte – im Gegensatz zum Jugendlichen und Schüler – nicht mehr erzogen, sondern in seiner biographisch-sozialen Bestimmtheit anerkannt und bestärkt werden. Erwachsenenbildung verstand sich daher als ein Element zur Kultivierung einer Person, die ihren Platz innerhalb eines Lebenskreises oder einer Schicht bereits gefunden hatte und im Dialog mit anderen Erwachsenen die Relativität der eigenen Position erkennen sollte.

Mit dem Begriff *Weiterbildung* wurde spätestens seit den 1970er Jahren der Adressatenbezug von Volks- und Erwachsenenbildung durch den Zeitbezug des Lernens ersetzt. Weiterbildung als Wiederaufnahme organisierten Lernens nach einer abgeschlossenen Erstausbildung verortete das Lernen Erwachsener auf einem Zeitkontinuum und verstand sich als unabgeschlossene Daueraufgabe. Mehr noch als das ‚Weiter‘ der Weiterbildung, das diesen Zeitbezug relativ unspezifisch aufnahm, signalisierte – und signalisiert – dann die Formel vom *Lebenslangen Lernen* eine deutliche lebenslauf- und damit zeitbezogene Radikalisierung des Lernanspruchs mit einer gleichzeitigen altersübergreifenden Ausrichtung. Begriffshistorisch lässt sich somit ein fundamentaler Wandel sowohl in zeitlicher als auch sozialer Hinsicht konstatieren: nämlich der Wandel von der altersunspezifischen und zeitlich begrenzten Volksbildung über die altersspezifische und zeitsensible Erwachsenenbildung hin zum altersübergreifenden Lebenslangen Lernen mit einem permanenten, kontinuierlichen und lebenslaufumfassenden Lernanspruch an alle und in allen Lebensphasen.

Mit dieser bildungspolitischen, gesellschaftlichen und begrifflichen Neuakzentuierung des Lernens im Erwachsenenalter verband sich auch in lernpsychologisch-sozialisatorischer Hinsicht eine andere Sicht auf den Erwachsenen. Er wurde nicht mehr volkspädagogisch als ein organischer Teil bzw. als ein lebenskreisbezogenes Element des Volksganzen thematisiert, sondern als ein prinzipiell lern- und entwicklungsfähiges Wesen auch im vorgerückten Alter gedacht. Das Substanzkonzept des reifen Erwachsenen wurde zugunsten von Perspektiven relativiert, „in denen der Erwachsene als Produkt und Element von Kommunikationsprozessen, von Entwicklungsaufgaben im Lebenslauf, von Karrieren und milieubedingten Festlegungen interpretiert“ wurde (Harney 1995, S. 75). Plastizität, Selbstentwicklungsfähigkeit sowie dauernde Rekonstruktion und Neuschreibung des eigenen Lebenslaufs ersetzen das statische, festgefügte Erwachsenenbild und entsprachen damit der gesellschaftlichen Zumutung, flexibel, mobil, anpassungsfähig und stets lernbereit zu reagieren. Mit dieser Flexibilisierung und Dynamisierung des Erwachsenenalters wurden – und werden – auch die Grenzen zum Jugendalter zunehmend verwischt. Die Gleichzeitigkeit von Individualisierungs- und Standardisierungstendenzen, die Wandlung von der Normalbiographie zur Wahl-, Bastel- oder Risikobiographie, die Zeitverschiebungen und Entkoppelungen zwischen der Übernahme von Familien-, Eltern- und Berufsrollen und dem biologischen Alter sind

Belege dafür, wie Jugendliche und Erwachsene sich in ein Kontinuum des Lebenslaufs einfügen. Es ist daher interessant zu beobachten, wie neben den diachron-zeitlichen Unterschieden *zwischen* den Altern (Biographie- und Generationenforschung) mehr und mehr die synchron-sozialen Differenzierungen von *altersübergreifenden* Lebensmilieus (Milieuforschung) zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung werden (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 106ff.).

### 3. Zeitlichkeit und Bildungsinvestition: Das lebenslange Lernen aus der Perspektive historischer Demographie

Die zunehmende Radikalisierung des Zeit- und Lebenslaufbezugs sind in der Erwachsenenbildungswissenschaft schon mehrfach Gegenstand theoretischer und zeitdiagnostischer Deutungen geworden. Demokratietheoretische und bildungsökonomische Deutungen finden sich dabei ebenso wie zeitdiagnostische Überlegungen zur Wissens- oder Risikogesellschaft (vgl. bereits Kade/Seitter 1998). Im Folgenden soll demgegenüber in einer abschließenden kurzen Interpretationsskizze versucht werden, Befunde der historischen Demographieforschung nutzbar zu machen, um das (stark) veränderte Verhältnis von Zeitlichkeit und gesellschaftlicher Bildungsverausgabung über den Lebenslauf hinweg zu plausibilisieren.

Artur Imhof hat in unterschiedlichen historisch-vergleichenden Studien (vgl. etwa Imhof 1988a, b) darauf hingewiesen, welch epochalen Wandel die individuelle und kollektive Lebenserwartung in modernen Gesellschaften durchlaufen hat. Während bis weit ins 19. Jahrhundert das Sterblichkeitsmuster „mit breiter Streuung der individuellen Sterbealter und einer sehr unsicheren, wenig prognostizierbaren Lebensdauer für den Einzelnen“ (Imhof 1988a, S. 47) vorherrschte, kam es durch medizinisch-hygienische Fortschritte, verbesserte Lebensverhältnisse und verringerte Kindersterblichkeit seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu einer zunehmenden Kalkulierbarkeit individueller Lebensläufe. Dieser im historischen Zeitverlauf dramatische Wandel von der *unsicheren zur sicheren* Lebenszeit hatte massive Auswirkungen auf die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit individueller wie kollektiver Bildungsentscheidungen.

Unter dem Primat des traditionellen Sterbemusters und der Allgegenwart des Todes in allen Lebensaltern – und insbesondere in den ersten zehn Lebensjahren – war Volksbildung keine langfristig lohnende, kalkulierbare Zukunftsinvestition, sondern eine altersunspezifische, temporäre und gegenwartsbezogene Anpassungsmaßnahme. In ihrer milieuspezifischen und zeitlich begrenzten Ausrichtung bezog sie sich ohne Präferenz auf alle Lebensalter. Erst mit dem Rückgang der Kindersterblichkeit und dem Hinausschieben des Todes in die höheren Lebensjahrzehnte waren Kindheit und Jugend vom Sterbensrisiko weitgehend befreit und damit offen für eine bildungsbezogene Zukunftsausrichtung. Es ist von daher kein Zufall, dass die inklusive Beschulung der jugendlichen Bevölkerung in einem Entsprechungsverhältnis zu dieser Reduzierung des Sterberisikos stand. Erst der „aufgeschobene Tod“ (Imhof 1988b) machte eine derartige Bildungsinvestition zu einer weitgehend sicheren – und damit volkswirtschaftlich sinn-

vollen – Maßnahme und zementierte für mehr als hundertfünfzig Jahre die altersständige Zweiteilung in eine lernintensive Jugend- und eine lernentlastete Erwachsenenphase, die von den Früchten der jugendbezogenen Bildungsinvestition (noch) lange profitieren konnte. Erwachsenenbildung verstand sich in diesem Rahmen als altersspezifische Kultivierungsform mit subjektiver gegenwartsbezogener Bedeutungszuschreibung, während die ebenfalls altersspezifische Schulbildung der Kinder und Jugendlichen einer objektiven, kriterienorientierten und zukunftsgerichteten Laufbahn verpflichtet war (vgl. Harney 1986).<sup>11</sup>

Die zunehmende Durchsetzung einer „rechtwinkligen Überlebenskurve“ (Imhof 1988a, S. 49) mit ihrer massiven Verschiebung des Sterbens in das achte oder gar neunte Lebensjahrzehnt hinein führte schließlich zu einer erneuten Justierung der Bildungsverteilung im Lebenslauf. Das lebenslange Lernen mit seiner altersübergreifenden Ausrichtung war und ist Ausdruck dieser weiteren Ausdehnung der „gewonnenen Jahre“ (Imhof 1981), die zusammen mit der notorisch höheren Mortalitätsrate im Verhältnis zur Natalitätsrate das Lernen im Lebenslauf zu einer demographischen – mit Chancen und Risiken gleichermaßen behafteten – Notwendigkeit machten und machen (vgl. Brödel 1998). Die derzeitige Stabilität dieses historisch einmaligen Mortalitätsmusters und der daraus resultierende Anforderungscharakter an das Lernen im Lebenslauf gehen allerdings einher mit einer Zunahme gesellschaftlicher Komplexität, Unsicherheit und Risikobehaftetheit, die die linearen Entwicklungsvorstellungen des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts obsolet werden lassen. Bildungsentscheidungen können daher nicht mehr (zwangsläufig) mit einer sicheren Zukunftsrendite rechnen, was entsprechende Konsequenzen wie selektive Weiterbildungsbeteiligung, milieuspezifische Nutzenkalküle oder hedonistische gegenwartsbezogene Bildungsausübung nach sich zieht. Ob unter diesen Bedingungen das lebenslange Lernen eine dauerhafte institutionelle Verstetigung erfahren kann, wird sich daher erst zukünftig im distanzierten historischen Rückblick entscheiden lassen. Forschungspraktisch bedeutet der Rekurs auf die Befunde der historischen Demographie jedoch, stärker als bisher die – historisch variierenden – Relationen von pädagogischer Institutionalstruktur, Bildungssemantik und kollektiver Lebenserwartung in den Blick zu nehmen.

## Literatur

- Böning, H./Schmitt, H./Siegert, R. (Hrsg.) (2007): Volksaufklärung. Eine praktische Reformbewegung des 18. und 19. Jahrhunderts. Bremen: edition lumière.
- Brödel, R. (Hrsg.) (1998): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Ciupke, P. (1996): Die Kultivierung des Hörens und des Sprechens – Fritz Klatt und das Volkshochschulheim auf dem Darß. In: Ders./Jelich, F.-J. (Hrsg.): Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik. Essen: Klartext, S. 155–172.

<sup>11</sup> Modernisierungstheoretisch entsprach dieser Zukunftsoptimismus mit seiner linearen Entwicklungsperspektive den Grundannahmen der Ersten Moderne.

- Dörpinghaus, A. (2005): Bildung als Verzögerung. Über Zeitstrukturen von Bildungs- und Professionalisierungsprozessen. In: Pädagogische Rundschau 59, S. 563–574.
- Filla, W. (2001): Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell. Innsbruck u.a.: Studienverlag.
- Giesecke, H. (1983): Leben nach der Arbeit. Ursprünge und Perspektiven der Freizeitpädagogik. München: Juventa.
- Harney, K. (1986): Der Volkshochschulleitende als subjektiver Karrierist. In: Hessische Blätter für Volksbildung 36, S. 44–52.
- Harney, K. (1995): Erwachsene in der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske & Budrich, S. 75–84.
- Heinz-Mohr, G. (1979): Ars moriendi. III. Praktisch-theologisch. In: Krause, G./Müller, G. (Hrsg.): Theologische Realenzyklopädie. Bd. 4. Berlin/New York: de Gruyter, S. 154–156.
- Hof, Ch. (1995): Erzählen in der Erwachsenenbildung. Geschichte – Verfahren – Probleme. Neuwied: Luchterhand.
- Hoffmann, B. (2008): Bewahrpädagogik. In: Sander, U./Gross, F./Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS, S. 42–49.
- Huck, G. (Hrsg.) (<sup>2</sup>1982): Sozialgeschichte der Freizeit. Wuppertal: Peter Hammer.
- Imhof, A.E. (1981): Die gewonnenen Jahre. Von der Zunahme unserer Lebensspanne seit dreihundert Jahren oder von der Notwendigkeit einer neuen Einstellung zu Leben und Sterben. München: Beck.
- Imhof, A.E. (1988a): Von der unsicheren zur sicheren Lebenszeit. Fünf historisch-demographische Studien. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Imhof, A.E. (1988b): Die Lebenszeit. Vom aufgeschobenen Tod und von der Kunst des Lebens. München: C.H. Beck.
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (<sup>2</sup>2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kade, J./Seitter, W. (1998): Bildung – Risiko – Genuß. Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, S. 51–59.
- Kade, S. (2007): Altern und Bildung. Eine Einführung. Bielefeld: wbv.
- Kast, V. (2008): Trauern. Phasen und Chancen des psychischen Prozesses. Stuttgart: Kreuz.
- Kretschmann, C. (2006): Räume öffnen sich. Naturhistorische Museen im Deutschland des 19. Jahrhunderts. Berlin: Akademie.
- Opaschowski, H.W. (1976): Pädagogik der Freizeit. Grundlegung für Wissenschaft und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt-Lauff, S. (<sup>3</sup>2009): Zeitfragen und Temporalität in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS, S. 213–228.
- Schulenberg, W. (1961): Erwachsenenbildung. In: Pädagogisches Lexikon. Hrsg. von H.-H. Groothoff und M. Stallmann. Berlin: Kreuz, S. 227–228.
- Seitter, W. (1990): Volksbildung als Teilhabe. Die Sozialgeschichte des Frankfurter Ausschusses für Volksvorlesungen 1890–1920. Frankfurt a. M.: Lang.
- Seitter, W. (2001): Von der Volksbildung zum lebenslangen Lernen. Erwachsenenbildung als Medium zur Temporalisierung des Lebenslaufs. In: Friedenthal-Haase, M. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – Was war wesentlich? München/Mering: Rainer Hampp, S. 83–96.
- Seitter, W. (<sup>3</sup>2007): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Bielefeld: wbv.
- Seitter, W. (2009): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. II/2: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 805–826.

Siegert, R. (1978): Aufklärung und Volkslektüre: exemplarisch dargestellt an Rudolph Zacharias Becker und seinem ‚Noth- und Hülfbüchlein‘. In: Archiv für Geschichte des Buchwesens 19, S. 566–1347.

**Abstract:** The author discusses the relation between adult education and time. He starts out from the thesis that the increasing extensification of free time corresponded with an increasing intensification of didactical time formats and infrastructural opportunities of accessibility regarding learning by adults. This temporalization of adult education also corresponded with a dramatic conceptual shift which substituted the reference to addressees in learning (national, adult education) by a temporal reference (further education, life-long learning). The age-specific addressee-orientations connected with these different concepts were, in turn, closely related to the mortality patterns revealed by historical demography.

#### **Anschrift des Autors**

Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Philipps-Universität Marburg,  
Fachbereich Erziehungswissenschaften, Wilhelm-Röpke-Str. 6 B, D-35032 Marburg  
E-Mail: seitter@staff.uni-marburg.de